



Éducation et didactique

8-1 | 2014

Didactiques et/ou didactique ?

Réponse de l'auteur aux recensions

Gérard Sensevy



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1914>

DOI : 10.4000/educationdidactique.1914

ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 30 juillet 2014

Pagination : 131-135

ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Gérard Sensevy, « Réponse de l'auteur aux recensions », *Éducation et didactique* [En ligne], 8-1 | 2014, mis en ligne le 15 septembre 2014, consulté le 22 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1914> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1914>

Tous droits réservés

RÉPONSE DE L'AUTEUR AUX RECENSIONS PRÉCÉDENTES

*Gérard Sensevy
ESPE de Bretagne, CREAD*

Au moment de « répondre » aux recensions de Michèle Artigue et de Jean-Louis Dufays, je voudrais commencer par dire la grande chance qui a été la mienne d'être lu avec autant de pertinence, de compréhension rigoureuse, et d'empathie. Dire aussi que cette compréhension et cette empathie me semblent très éloignées de toute complaisance : leur analyse est sans facilité, sans indulgence, et si j'ai appris, à leur lecture, quant à certains intérêts possibles de l'ouvrage que je n'avais pas entrevus, j'en ai saisi des faiblesses que je n'avais pas jusqu'alors clairement appréhendées. Cette réponse commencera donc par des remerciements. Il n'est pas fréquent, dans le monde pressé au sein duquel nous évoluons, de rencontrer une vraie critique, à la fois exigeante, bienveillante, constructive, qui peut donner parfois le sentiment profond que l'on a été mieux compris que l'on ne se comprend soi-même, une critique qui fait penser que finalement, on n'a pas eu tort d'ajouter un livre aux livres et des pages aux pages, si cela a pu permettre la rencontre et le dialogue que ces recensions appellent.

Aux lecteurs éventuels du *Sens du savoir* et de ses recensions par Michèle Artigue et Jean-Louis Dufays, je laisse le soin de juger des éléments positifs qu'ils y ont trouvés. En tous cas, ces éléments m'encouragent avant tout à continuer dans la voie que, avec d'autres, j'ai commencé d'arpenter. Comme j'ai essayé de l'exprimer dans l'introduction de l'ouvrage, ce livre est pour moi un point d'arrivée, au sens où il représente un regard sur un parcours, mais il voudrait constituer bien davantage un point de départ, pour contribuer à ouvrir la didactique, pour contribuer à son développement, au-delà de catégories et de formes qui ont été nécessaires à sa naissance mais qui pourraient, si elles ne se transforment pas, en empêcher la croissance.

Je vais donc dans ce qui suit produire quelques éléments de réflexion, que je considère comme un premier moment de dialogue, en réponse aux mises en questions et en doutes, toujours pour moi salutaires.

Michèle Artigue a bien raison de préciser d'entrée de jeu que *Le sens du savoir* n'est pas un ouvrage élémentaire, au sens où il donnerait les premiers éléments de compréhension d'une théorie. De fait, si le sous-titre du livre est *Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*, c'est avant tout par souci de dire deux choses. D'une part, ce qui est proposé ce sont des éléments d'arrière-plan suscep-

tibles de placer la théorie dans un milieu nourricier (et à cet égard, un sous-titre « Éléments d'arrière-plan pour une théorie de l'action conjointe » aurait été sans doute plus pertinent). D'autre part, le terme *une* (pour *une* théorie) est crucial : il existe une théorie de l'action conjointe en dehors de la didactique, et construire une théorie de l'action conjointe *en didactique* est une entreprise collective qui dépasse de loin le cadre de ce livre, comme l'ont montré certaines contributions essentielles, avant même la parution de l'ouvrage, et depuis.

Michèle Artigue me semble bien exprimer l'essence de la démarche à laquelle j'ai essayé de me tenir lorsqu'elle affirme ceci : « On conçoit bien alors que suivre l'auteur, c'est accepter de le voir patiemment tisser ses fils et raffiner ses constructions et ses analyses, c'est renoncer à espérer une vision synthétique de la théorie de l'action conjointe en didactique, sauf à essayer de la construire soi-même. » C'est en cela aussi que l'ouvrage est un point de départ. Je n'avais pas, alors, de vision synthétique de la théorie de l'action conjointe en didactique, et je ne suis pas sûr d'avoir beaucoup progressé dans ce sens depuis – quoique je sois toujours frappé par la manière dont certain(e)s, par exemple à la faveur d'une thèse, ou d'une note d'habilitation à diriger des recherches, peuvent s'approprier des idées et des manières de faire comme naturellement, et avancer là où soi-même on hésite encore. Comme l'a bien remarqué Michèle Artigue, c'est en cela que le livre voudrait être une sorte de milieu, un jardin qui invite réellement le lecteur à y faire pousser ce qui lui paraît *valable*.

De là découlent aussi certaines difficultés de forme et de structure (la démarche spiralaire notamment) sans doute inhérentes à ce choix. Les remarques finales de Michèle Artigue nous font saisir que « pour permettre de se familiariser avec cette théorie à un coût raisonnable, un ouvrage plus condensé, dans une forme plus directe aurait été... préférable », et qu'il s'agirait alors d'opérer une « *distillation à des fins de communication* » de la matière (plus) brute de l'ouvrage. J'en suis conscient, et un petit collectif a bien en projet un livre qui serait digeste, qui pourrait s'intituler *Didactique pour les professeurs*, à la conception duquel nous nous attelons depuis quelques mois, et que nous espérons concrétiser dans l'écriture. Nous allons donc tenter de distiller, et nous espérons que l'eau de vie sera goûteuse.

Michèle Artigue émet des réserves, justifiées me semble-t-il, sur la dernière partie du livre. En parti-

culier, elle s'exprime comme suit : évoquant « le travail de l'éthos propre à l'action et aux situations didactiques et la nécessité de propédeutique à la démocratie à inscrire au cœur des institutions didactiques comme un travail systématique », elle ajoute « Il s'agit là... de principes certes en cohérence avec tout ce qui précède mais se situant pour l'instant à un très grand niveau de généralité. La façon dont ils peuvent nourrir la normativité visée dans ce chapitre me semble, en l'état actuel, très hypothétique, surtout qu'on voit bien, à la lecture des différentes analyses, comment il serait facile de dévier de ce qui nous a été montré dans ces réalisations et semble effectivement en ligne avec ces arrière-plans, à quel point les actions conjointes qui nous sont décrites sont subtiles. »

Ces lignes me paraissent précieuses parce qu'elles me semblent toucher très directement à l'essence du processus politique - et donc normatif - de reconstruction que je tente de proposer. Au sein de ce processus, la reconstruction de la forme scolaire n'est pas pensée *ex nihilo*, sur le seul fond de règles ou de principes, mais à partir de l'idée kuhnnienne d'exemple exemplaire. Pour imaginer une nouvelle forme scolaire, il nous faut selon moi *partir de* ce qui existe déjà, l'appréhender au mieux (c'est le rôle de la théorie), et chercher à en organiser la croissance (*growth*, aurait dit John Dewey). Alors, puisqu'« il serait facile de dévier de ce qui nous a été montré dans ces réalisations », c'est bien là que réside, pour moi, l'utilité première d'une théorie au sein des sciences de la culture : nous faire reconnaître ce qui caractérise le propre des inventions sociales humaines, nous en rendre suffisamment connaisseurs, et de cette sorte de connaissance qui amène à inventer à son tour. C'est une question indissociablement épistémologique et politique, que nous tentons de travailler, d'une manière qui s'est accrue depuis la parution du livre, avec les *ingénieries coopératives* (Sensevy *et al.* 2013).

Après une lecture d'une grande puissance synthétique, et qui elle aussi, à la manière de la recension opérée par Michèle Artigue, me permet de saisir certaines potentialités de l'ouvrage que je n'avais pas bien perçues, Jean-Louis Dufays pose des questions cruciales à la manière dont la théorie de l'action conjointe en didactique est exposée dans *Le sens du savoir*.

Je vais les reprendre, sans les discuter en détail, mais en donnant quelques premiers éléments de réflexion.

La première est relative à la notion de jeu. Dans sa critique, Jean-Louis Dufays s'exprime notamment ainsi « ... concevoir toute action didactique comme un jeu ne revient-il pas à ôter à ce terme sa valeur distinctive et à altérer sa nature, en oubliant que cette action est aussi un *travail* qui, parfois, n'a rien de ludique ? Autrement dit, n'est-il pas réducteur de limiter les ressorts de l'action didactique à la question « à quoi joues-tu ? » (p. 41) Cette remarque me semble très justifiée, et m'amène aux précisions suivantes. Utiliser la notion de jeu pour parler des activités humaines, c'est faire deux choses. C'est d'une part utiliser une forme institutionnelle vivante dans les affaires humaines ; c'est d'autre part utiliser une structure comme *modèle* scientifique. Les difficultés qu'on peut éprouver avec l'utilisation du jeu en tant que modèle (qu'on en soit l'utilisateur ou le lecteur) tiennent précisément à cette double origine, cette double ontologie. On pourrait imaginer, en théorie de l'action conjointe, ne plus parler de jeu, mais de *structure fonctionnelle de l'activité* (fondée sur les notions d'enjeu, de gain, de règle, de stratégie, d'investissement dans le jeu, etc.), mais ce ne serait probablement que repousser le problème un peu plus loin, puisque les notions ci-dessus, censées décrire cette structure fonctionnelle de l'activité, constituent elles-mêmes le vocabulaire du jeu. J'ai essayé de préciser le pourquoi du jeu comme modèle dans un petit article paru après l'ouvrage (Sensevy, 2012). Quoiqu'il en soit, je pourrais dire aussi que c'est cette ambiguïté qui m'intéresse, comme elle a sans doute intéressé certains utilisateurs de la notion (Goffman, Elias, Bourdieu, notamment) : le jeu est à la fois une forme de vie qui parle à/de tout un chacun, et un modèle abstrait possible d'un très grand nombre de conduites humaines.

La deuxième question posée par Jean-Louis Dufays est en substance celle-ci : « Si l'Action didactique conjointe « exclut », ne faut-il pas en conclure que la TACD constitue moins un modèle général de l'activité didactique que le modèle d'une *certaine forme* d'activité, la plus performante sans doute, mais nullement la seule à prévaloir dans les classes ? »

Mon idée est la suivante : l'action didactique est toujours *téléologiquement* conjointe, quelle qu'elle soit. Elle est toujours tendue vers le fait que si je veux enseigner quelque chose à quelqu'un, je dois à un certain moment me retirer, pour que celui qui a appris fasse ce qu'il doit faire. Autrement dit, enseigner est nécessairement normatif, et il y a dans tout enseigne-

ment, j'en fais l'hypothèse, une « méta-norme » qui est : celui ou celle à qui j'enseigne devra se débrouiller seul, sinon je n'aurai pas bien fait mon travail. De mon point de vue, tout le reste découle de là : il y a action conjointe parce que sans cet élève dont il vise l'apprentissage le professeur n'existe pas. L'action didactique est ontologiquement conjointe, dans le projet normatif du professeur. Ensuite, dans la réalité de l'action didactique, l'enseignement peut échouer ou réussir – et on pourrait dire, comme Freud, qu'en général il échoue. Mais le fait qu'il échoue n'obère pas, selon moi, l'existence de cette normativité qui guide le professeur qui doit faire, de l'élève et de ce qu'il produit, la source et la boussole de son action, comme est source et boussole de l'action de l'élève ce que le professeur fait et ce qu'il produit.

La troisième question de Jean-Louis Dufays entre en résonance avec le numéro spécial *d'Éducation & Didactique* dans lequel cette recension est publiée : « n'est-il pas nécessaire d'admettre qu'il n'existe que des didactiques, et plus précisément des "didactiques des disciplines", et de considérer dès lors les spécificités disciplinaires comme des déterminants fondamentaux de toute modélisation de l'enseignement-apprentissage ? »

Le livre défend une conception anthropologique de la didactique. La didactique, pour moi, est la science qui étudie le processus de transmission, au sens anthropologique de ce terme. Ce qui est transmis, selon moi, ce sont des praxéologies, c'est-à-dire des mixtes composés d'une pratique donnée et d'un langage sur cette pratique, la composition du mixte étant très variable selon les « savoirs » en jeu (les guillemets étant là pour signifier que certains « savoirs » peuvent ne pas être reconnus comme tels à un moment donné dans une culture donnée). Je suis d'accord avec Jean-Louis Dufays pour « considérer... les spécificités disciplinaires comme des déterminants fondamentaux de toute modélisation de l'enseignement-apprentissage ». Et je pense que la théorie de l'action conjointe en didactique montre bien, par l'exemple, qu'elle intègre la prise en compte de ces spécificités : par exemple, comment décrire la dialectique du contrat et du milieu, à travers la dialectique de la réticence et de l'expression, sans prendre en compte les spécificités des praxéologies (des savoirs) considérées ? Mais aucune spécificité, par compréhension de ce qu'est un niveau d'échelle, ne peut produire les notions de contrat didactique, de niveau de formulation, de conscience discipli-

naire, de stéréotype, d'obstacle épistémologique, etc. Pour moi, donc, le cœur de l'activité de recherche en didactique réside dans la dialectique établie entre les notions génériques qui permettent de structurer la réalité, et les spécificités praxéologiques sans lesquelles les notions génériques sont impuissantes. C'est pourquoi je pense *en* didactique, et *non* dans les didactiques. Mon premier métier d'instituteur, que je n'ai d'ailleurs pas vraiment l'impression d'avoir vraiment quitté, est sans doute pour quelque chose dans cette vision des choses. Dans cette perspective, d'ailleurs, il n'y a *absolument pas*, de mon point de vue, dans la théorie de l'action conjointe en didactique, de « privilège » accordé à la didactique des mathématiques : je dirais très volontiers, par exemple, que le doublet contrat-milieu, une invention de Guy Brousseau, qui fut longtemps instituteur, est *contingent* à la didactique des mathématiques. Il aurait pu naître ailleurs, et, selon moi, fonctionne ailleurs aussi bien, ou aussi mal.

La quatrième question de Jean-Louis Dufays part d'une remarque qui me paraît elle aussi très fine et pertinente : « Ainsi, si Sensevy vise manifestement à (re)fonder la didactique comme science de l'"action conjointe", il le fait en s'appuyant beaucoup plus sur les philosophes – de Wittgenstein à Dewey – ou sur les sémioticiens que sur les psychopédagogues ou sur les didacticiens des disciplines autres que les mathématiques. »

Pour expliquer cela, qui me paraît avéré, il ne faut pas chercher, je crois, à la racine, beaucoup de rationalité ou de volonté. Il se trouve que dans ma vie j'ai rencontré des didacticiens des mathématiques qui m'ont marqué, humainement et scientifiquement, et qu'avant même de les rencontrer je m'étais intéressé – en amateur – à des philosophes, à des sociologues, et à d'autres. Les « silences du livre » pour reprendre l'expression de Jean-Louis Dufays, sont donc d'abord « biographiques », si je puis dire. Mais ils sont aussi « écologiques » : il n'est pas forcément facile d'intégrer des sources diverses, qu'on sait pourtant pouvoir être bienfaisantes à l'action de recherche sans verser dans une forme d'œcuménisme ou de versatilité. Le fait que je n'utilise pas directement les apports de certains auteurs, dont par ailleurs je connais et j'apprécie les travaux, comme Yves Reuter, ou Bernard Schneuwly, ou Jean-Pierre Astolfi, ne tient donc qu'à une incapacité, de ma part, à faire miel de leurs œuvres – mais je ne désespère nullement d'y parvenir.

La dernière question de Jean-Louis Dufays est complexe et multiple. Comme les autres, et peut-être encore davantage, elle pourrait à elle seule faire l'objet d'une longue discussion. J'y vois deux éléments principaux.

Le premier est celui-ci : « la thèse selon laquelle "idéalement", tout professeur de littérature devrait avoir saisi la substantifique moelle du travail de l'écrivain pour pouvoir l'enseigner (p. 651) me semble assez discutable ». Je serais tout d'abord tenté de dire qu'elle est *nécessairement* discutable puisqu'il s'agit d'une thèse normative. Elle vient donc d'un choix : le professeur devrait familiariser les élèves avec les œuvres de la culture en tant que praxéologies, et familiariser avec une praxéologie suppose de donner un primat à l'action, à l'activité « opératique », si je puis dire – l'activité de production d'une œuvre. L'œuvre, pour moi, comprend donc le processus de création qui l'a mise au jour. Lorsque j'exprime cette idée, je pense rejoindre un courant qui me semble très vivant et fructueux aujourd'hui, celui qu'on retrouve dans le travail d'auteurs comme Marc Escola ou Yves Citton, mais aussi dans la manière dont Lessing explique comment on doit apprendre la Fable aux écoliers : en leur demandant d'en *fabriquer* systématiquement, d'en inventer, dans un *ingenium* qui repose sur la compréhension profonde de la structure même de la Fable. Mais ce choix n'est qu'un choix. Je n'ai aucun doute quant au fait que d'autres peuvent être aussi fondés et pertinents, et davantage, dans certains cas.

Le second élément est le suivant : « De même, je doute que le modèle de l'activité humaine auquel pourrait se rapporter le travail du didacticien soit celui du lecteur lettré (p. 564). Ces propos, qui font l'impasse sur la didactique de la lecture littéraire, font bon marché de la dimension participative de la lecture, et donc de l'immersion fictionnelle dont Schaeffer (1999) a pourtant montré le caractère premier dans le rapport aux récits de fiction. Pour traiter de la lecture, n'y aurait-il pas lieu de concevoir d'autres modalités que celle de la distanciation savante, dont un certain nombre de travaux ont montré le caractère à la fois surinvesti et démobilisateur ? »

Il me semble qu'ici, on peut faire une réponse du même type que précédemment. Le choix du « lecteur lettré » n'est qu'un choix. Et d'ailleurs, en continuité de ce que je viens d'écrire, je pense qu'il est aujourd'hui mis en défaut dans notre collectif

de travail, au moins dans certains cas, au profit de ce lecteur-écrivain inventeur qu'on peut trouver dans les textes d'Escola. L'essentiel, me semble-t-il, est ailleurs. L'essentiel, c'est une forme d'authenticité du travail didactique (en gardant à l'esprit que l'authentique, « ça doit être une plante qui pousse dans les livres... », selon le mot du Papé dans *Jean de Florette*) : c'est là l'une des raisons d'être de la notion de jeu épistémique, qui voudrait organiser l'appréhension systématique de ce qui fait la moelle d'une (œuvre) pratique dans la culture, pour pouvoir organiser des éléments de sa transposition et de sa transmission en connaissance de causes. L'école n'a que trop souffert, et ne souffre que trop, de la proposition de *simulacres* de l'activité humaine, là où les élèves devraient rencontrer les formes de *vie* de la culture.

Finissons : je voudrais de nouveau de nouveau remercier Michèle Artigue et Jean-Louis Dufays, pour le temps et la peine pris à me lire, et pour la précieuse valeur de leurs recensions que j'ai reçues comme des cadeaux.

RÉFÉRENCES

- Sensevy, G. (2012). Le jeu comme modèle de l'activité humaine et comme modèle en théorie de l'action conjointe en didactique. Quelques remarques. *Nouvelles Perspectives en Sciences Sociales*, 7(2), 105-131.
- Sensevy, G., Forest, D., Quilio, S. & Morales, G. (2013). Cooperative engineering as a specific design-based research. *ZDM, The International Journal on Mathematics Education*, 45(7), 1031-1043.